

Willemsen, Michael

Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Über den Freiarbeitsboom in den Sekundarschulen

Pädagogische Korrespondenz (1997) 21, S. 97-105



Quellenangabe/ Reference:

Willemsen, Michael: Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Über den Freiarbeitsboom in den Sekundarschulen - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1997) 21, S. 97-105 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-65642 - DOI: 10.25656/01:6564

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-65642>

<https://doi.org/10.25656/01:6564>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ESSAY I

- 5 *Werner Sesink*
Entfremdung und Wert
Zur Aktualität Politischer Ökonomie der Bildung

DAS AKTUELLE THEMA I

- 23 *Jörg Ruhloff*
Bildung heute

ESSAY II

- 32 *Andreas Gruschka*
Der Anspruch der Vernunft, die Unvernunft der Verhältnisse
und die Dekomposition der Handelnden
*Über die zunehmende Schwierigkeit, »weder von der Macht
der anderen noch der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen«*

DER REFORMVORSCHLAG

- 54 *Rüpel*
Wann kommt der PÜV?

DISKUSSION I

- 64 *Petra Reinhartz*
Individualität und Autonomie – Hoffnung auf alte Ideen
oder Arbeit an neuen Hoffnungen?

DISKUSSION II

- 73 *Klaus Mollenhauer*
»Individualität und Autonomie«
Eine kleine Anmerkung zum Kommentar von Petra Reinhartz

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 76 *Eike Pulpanek*
Der männliche Hauptdarsteller im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse

DAS AKTUELLE THEMA II

- 97 *Michael Willemsen*
Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?
Über den Freiarbeitsboom in den Sekundarschulen

GRUNDLAGENTEXTE

106 *Michael Tischer*

Laßt euch nicht irritieren!

Jürgen Oelkers als Restaurator des Formalismus in der pädagogischen Ethik

Michael Willemsen

Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?

Über den Freiarbeitsboom in den Sekundarschulen

I

So etwa hätte es sein können: Vier 11jährige Take-That-Fans sind völlig am Boden zerstört, als sie von der Trennung des Lead-Sängers Robbie von »ihrer« Gruppe hören. In ihrer Trauer beschließen sie, Robbie einen Brief zu schreiben: Er möge doch seinen Schritt rückgängig machen. Ihren Brief wollen die Kinder in englischer Sprache verfassen – Robbie soll ihn ja verstehen –, und da sie sich vor dem Idol nicht blamieren wollen, gilt es, keine Fehler zu machen. Sie greifen zu ihren Englischschulbüchern und einem Wörterbuch. Aus der Stadtbücherei entleihen sie zusätzlich eine Anleitungshilfe für das Verfassen englischer Briefe. Als in den Jugendmagazinen und Musiksendungen das Gerücht von der Auflösung der Gruppe aufkommt, beeilen sie sich, ihren Brief möglichst schnell abzuschicken. Sie nehmen sich vor, einen Entwurf (auf deutsch) zu schreiben, diesen zu übersetzen, den Englischlehrer um eine Kontrolle ihrer Übersetzung zu bitten, eine Reinschrift anzufertigen und das Produkt umgehend auf den Weg zu bringen.

Wer das mediale Spektakel um das Ende von Take That verfolgt hat, mag dem obigen Gedankenspiel Realitätsgehalt abgewinnen. Bei der jugendlichen Hysterie ist schier alles möglich. An Kindern, die wie in dem fiktiven Beispiel handeln, fiel auf den zweiten Blick auf, daß sie etwas gelernt haben: Der vermeintliche Unsinn der Fanpost überdeckt die selbständig und in Eigeninitiative erworbene Fertigkeit des Verfassens englischer Briefe.

In der Schule wird die Kunst des Briefschreibens in der modernen Fremdsprache anders angeeignet: In der Regel bieten die Lehrbücher einige Beispiele, und das Schreiben wird dann anhand fiktiver Anlässe geübt; möglicherweise wird auch ein Briefwechsel mit den Schülern einer amerikanischen High School angeregt – heute übers Internet. Entweder fehlt es den Schreibenanlässen an sozialer Realität – die durch das Lehrbuch angestoßenen »wirklichkeitsnahen« und »bedeutenden« Schreibenanlässe betreffen die Schüler nicht, und die verfaßten Briefe haben keinen realen Adressaten. Oder die vom deutschen Englischlehrer und dem amerikanischen Deutschlehrer initiierten Brieffreundschaften geraten zum Austausch von Nichtigkeiten – die Schreiber und Leser verbindet in der Regel nicht mehr als ihr Alter und die mehr oder weniger sanfte Nötigung, im Fremdsprachenunterricht mit einem native speaker zu kommunizieren.

Im eingangs gewählten Beispiel eignen sich die Kinder diese Fähigkeit nicht nur an, sondern haben darüber hinaus das Ziel ihres Tuns, den Gegenstand und das für notwendig erachtete Material selbst festgelegt und werden es schon deshalb für relevant erachten. Sie haben sich selbst für eine bestimmte Sozialform und ein methodisches Vorgehen entschieden, das sie in einem selbst gesetzten Zeitrahmen

umsetzen. Insofern erscheint das Beispiel dem Unterricht in einer Weise überlegen, daß es eigentlich von einem Pädagogen erfunden werden müßte. Den vier Kindern kann ein natürliches Interesse an der Welt unterstellt werden. In einer ansprechenden Lernumgebung, hier ausgestattet mit so einfachen Mitteln wie audio-visuellen Medien, Schreibwerkzeug und Büchern bzw. einer Bibliothek, versenken sich die Heranwachsenden in einen Gegenstand und kehren aus ihrer konzentrierten Beschäftigung wissender, gebildeter, gestärkt zurück.

Die Praxis der Take-That-Fans hat aus der Perspektive von Lehrern allein ein schwerwiegendes Manko: Die Jugendlichen scheinen in ihr ohne Pädagogen auszukommen. Aber dem wäre etwa dadurch abzuhelpen, daß man die freie Beschäftigung dieser Kinder zu Freiarbeit didaktisiert. Auch wenn die jugendlichen Briefeschreiber zeigen, daß sie es ohne Anleitung können, bieten sich zwei Gründe für die pädagogische Einmischung an: (1) Nicht alle können, was hier vorgemacht wurde, weswegen man es ihnen methodisch beibringen muß. (2) Schule hat die »Vielseitigkeit des Interesses« zu wecken, also müssen Kinder über freie Arbeit an Sachen herangeführt werden, die sie ohne sie nicht berühren würden.

II

Es gibt heute wohl kaum einen Schulbuchverlag, der noch keine Materialien zur »freien Arbeit« oder – was zumeist synonym verwendet wird – zur »Freiarbeit« anbietet.¹ Das Programm besteht vor allem aus inhaltlich vorstrukturierten Arbeitsblättern zu diversen Unterrichtsthemen, Karteikarten sowie Bastelbögen zum Ausschneiden oder Falten.² Die angepriesenen Unterrichtsmittel sind längst nicht mehr allein für den Primarbereich, sondern seit Beginn der 90er Jahre auch auf den Bereich der Sekundarstufe I ausgerichtet. Diese Entwicklung spiegelt sich in den administrativen Vorgaben wider. Die Richtlinien für die Sekundarstufe I für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen aus dem Jahre 1993 empfehlen so etwa, »die in vielen Grundschulen praktizierte ›freie Arbeit‹« (S. 23) fortzusetzen. In der pädagogischen Fachliteratur mehren sich ebenfalls die Titel zur Freiarbeit in den weiterführenden Schulen. Einige Autoren schließen dabei die Sekundarstufe II ausdrücklich mit ein (vgl. Heimbring).

Wer über Freiarbeit schreibt, verzichtet in der Regel darauf, eine Definition des Begriffs zu leisten. Die Sache scheint so suggestiv und deshalb so klar zu sein, daß man es bei allgemeinen Bestimmungen beläßt und ein heterogenes Spektrum der Freiarbeitspraxis ausbreitet (vgl. Bastian, S. 7). Allein die Faktoren der freien Wahl des Themas, der freien Wahl der Sozialform und der freien Wahl des Zeitrahmens (vgl. Hecker 1989b, S. 8) stellen als Anleihen an eine »reformpädagogische Tradition« (vgl. Landesinstitut, S. 17ff.) einen rhetorischen Konsens dar. In keiner Schrift fehlen Verweise zumindest auf Maria Montessori, Peter Petersen und Célestin Freinet, wobei auf eine Ausdifferenzierung der einzelnen Positionen verzichtet wird. Das ist um so verwunderlicher, als es ja bei den Genannten eine ausgeführte Pädagogik der freien Lernerarbeit gibt, die in ihrer Form paradigmatisch für Unterricht insgesamt werden könnte, aber vielleicht nicht werden soll.

Welcher pädagogische Bedeutungshorizont ließe sich entfalten, wenn man z.B. Maria Montessori heranzöge?³ Sie betrachtet das Kind als »Baumeister des Menschen« (1988, S. 46), als aktiven Gestalter seiner selbst bzw. seiner erst noch zu ent-

faltenden Persönlichkeit. Weder Eltern noch Lehrer können für das Kind lernen, das muß es selbst tun. Die Anlage seines zukünftigen Charakters sei jedem Kind quasi als Bauplan mitgegeben – betont doch ihre Wortschöpfung vom »geistigen Embryo« (vgl. ebd., S. 44) die Parallele zur körperlichen Reifung. Auch der Antrieb zur Entfaltung seiner geistigen Kräfte, der Motor und die Energie zum Lernen, wohne dem Kind inne, er müsse nicht von außen herangetragen werden: »Im Kind ist die schöpferische Haltung, die potentielle Energie vorhanden, die es befähigt, auf Grund seiner Umwelteindrücke eine seelische Welt aufzubauen« (ebd., S. 44f.). Wie bei Piaget muß sich das Kind zur geistigen Entwicklung auch bei Montessori die Umwelt aktiv aneignen. Diese Entwicklung vollzieht sich in »sensiblen Perioden«, in Phasen besonderer Empfänglichkeit für bestimmte Fähigkeiten (vgl. ebd., S. 46ff.) – die heute von neurobiologischen und psychologischen Forschungen bestätigt sind.

Die Aufgabe, die den Eltern, Erziehern und Lehrern zukomme, sei eine passive: Sie hätten allein dafür Sorge zu tragen, »daß das Kind von sich aus tätig werden kann« (Montessori 1988, S. 116f.). Dazu sei eine Umgebung vorzubereiten, die es dem Heranwachsenden ermögliche, sich seinen sensiblen Perioden entsprechend die Welt anzueignen, Zugänge zu ihr zu erarbeiten (vgl. S. 196ff.). Zum einen müsse inhaltlich anregendes Material entwickelt werden, das den Heranwachsenden zum Lernen anregt, auf das er seine Aufmerksamkeit polarisieren könne. Montessori selbst hat für den Vorschulbereich auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Erkenntnisse didaktische Kriterien für Unterrichtsmaterial entwickelt. Immer wieder hat sie zudem die Notwendigkeit betont, die Wirkung des Materials bei den Schülern zu beobachten, um Rückschlüsse für seine Weiterentwicklung zu erhalten. Zum anderen müsse ein sozialer Rahmen geschaffen werden, der die Ruhe zum Lernen gewähre: »[D]a niemand dem Kind von außen die Konzentration und die Gestaltung seiner Psyche geben kann, muß es dies von sich aus tun. Die Bedeutung unserer Schulen liegt darin, daß es dort die Art der Arbeit findet, die ihm diese Möglichkeit gibt« (Montessori 1972, S. 199).

Hebt Montessori einerseits die positiven Möglichkeiten der Schule als einen Ort hervor, an welchem die Heranwachsenden sich über das didaktische Material in die Welt versenken könnten, weist sie andererseits auf bis heute nicht behobene Mängel des Schulunterrichts hin. Weil die sensiblen Perioden individuell variieren, müssen Materialien zur Verfügung gestellt werden, aus denen jedes Kind, jeder Schüler frei wählen kann. Der Versuch einer Frontalunterrichtung und generalisierten Bewertung ignoriere sowohl die individuellen Charaktere als auch die zeitlichen Verschiebungen der sensiblen Perioden. Montessori folgert daraus eine Veränderung bisheriger Erziehungs- bzw. Unterrichtsmethoden: »Abschaffung der Fibeln; Abschaffung der gemeinsamen Lektionen; Abschaffung der Lehrpläne und Prüfungen; Abschaffung der Spielsachen und Leckereien; Abschaffung des Katheders der unterrichtenden Lehrerin« (Montessori 1988, S. 144).

III

Auch wenn Maria Montessori als Legitimationsfigur für die Freiarbeit herhalten muß, ihre Pädagogik ist deswegen noch lange nicht das Vorbild der neuen Mode. Schon bei der öffentlichen Predigt für Freiarbeit wird augenscheinlich stärker auf das

schlechte Bestehende Rücksicht genommen als auf das an Montessori abzulesende pädagogische Potential der Freiarbeit. Risse und Fontein etwa bemühen sich ganz im Gegensatz zum Anspruch Maria Montessoris zu belegen, daß ihr Konzept keineswegs kritisch zur bestehenden Unterrichtsordnung stehe, ihre Idee der Freiarbeit sei vielmehr »richtlinienkonform« (vgl. S. 21 ff.). Und von Amts wegen bestätigt die Arbeitsgruppe des Landesinstituts, daß die Freiarbeit bereits in den Richtlinien und Lehrplänen verankert sei (vgl. S. 28 ff.). Das verwundert nicht, wenn man liest, was da reformpädagogisch bereits gesichert sei:

Diese Art der Freiarbeit bezieht sich nämlich keineswegs auf die freie Wahl einer Arbeit. Die Facheinteilung des Unterrichts, die Richtlinien der einzelnen Fächer und nicht zuletzt die meisten Schulbücher schreiben weiterhin ein Curriculum vor, innerhalb dessen zwar zuweilen die Reihenfolge der Themen frei zu wählen ist, aber eine Beschäftigung aufgrund individueller Interessen nicht vorgesehen ist. Auch die traditionelle Form der Leistungsbeurteilung von Schülern steht hier nicht in Spannung zum Freiarbeitsprogramm. Vor diesem Hintergrund wirkt die Versicherung fast schon komisch, daß es nicht darum gehe, »daß Schüler sozusagen nichts tun« (Schulze, S. 16). Freiarbeit »bedeutet Erziehung zur Leistung« (Heinrich, S. 22) und »automatisch ein recht großes Maß an Disziplin« (ebd., S. 17). Die Protagonisten beschwören die Arbeit, als hätten sie Angst vor der Freiheit.

So schränken die Autoren folgerichtig weiter ein, daß das Freie an der Freiarbeit seine Grenze bei der Freiheit der Wahl des zur Verfügung stehenden Arbeitsmaterials, der Freiheit in der Zeiteinteilung unter einem vorgegebenen Zeitrahmen, der Freiheit in der Wahl der Sozialform unter Bedingungen des Unterrichts findet. Ein viertes Merkmal von Freiheit bestehe darin, daß eine einmal begonnene Tätigkeit abzuschließen sei (vgl. Schulze, 16 f.).

Auch unter diesen, die Konformität zum Schulritus ausdrückenden Bedingungen wäre eine Form der Freiarbeit zu denken, die den Schülern Freiräume zubilligte: Das reicht von der Wahl des Themas nach Maßgabe der Freiheitsgrade der Lehrpläne über die eigenständige Erarbeitung der notwendigen Mittel, über die Bestimmung des benötigten Zeitbudgets bis zur Wahl der Mitarbeiter. Aber solche Bedeutungszuweisungen finden sich nur als theoretische Möglichkeit, für die Praxis gilt wie selbstverständlich der kleine Schritt in die damit bereits als richtig ausgegebene Richtung. Nützlich sind bis dahin solche Optionen, weil mit ihnen kräftig Abgrenzung zu treiben ist gegenüber einem Zustand, den man überwinden will: Während der traditionelle, gebundene Unterricht belehre, initiere jener das Lernen. Wunderbar die Vorstellung, daß augenscheinlich ohne Freiarbeit das Lernen nicht einmal beginnen könne, geschweige denn erfolgreich abgeschlossen werde. Schlagworte wie »Selbsttätigkeit«, »Selbststeuerung« und »Selbstverantwortung« machen in der Literatur die Runde. Der Zweck einer derartig arrangierten Lernumgebung sei die Autonomie der Lernenden. (vgl. pädagogisch Hecker 1987, S. 4 f.; Landesinstitut, S. 9 ff.; Sehrbrock, S. 9 f.; mit Bezug auf Anforderungen der Wirtschaft Schulze, S. 16 f.).

Lassen sich in einer durch die genannten Merkmale bestimmten Freiarbeitsprogrammatik Momente des von Montessori entfalteten pädagogischen Programms ausmachen, so schränken die Autoren für die Freiarbeitspraxis und insbesondere deren Anfänge erst einmal die Wahl des Arbeitsmaterials, der Zeiteinteilung und der

Sozialform ein. Das (wie bei Montessori) vom Lehrer vorgegebene Material wird dann auf ein Fach oder sogar ein traditionelles Thema bezogen: Beispielsweise können die Schüler aus einem Pool von Karteikarten zur Bruchrechnung individuell Aufgaben auswählen oder im Rahmen einer Unterrichtsreihe über die Umwelt Jesu die vom Lehrer zur Verfügung gestellten Landkarten ausmalen, Bastelbögen zu den Berufen jener Zeit ausschneiden oder nach Modellen ein jüdisches Dorf nachbauen. Die Schülertätigkeiten sind auf eine bestimmte Zeitspanne festgelegt, häufig die 45 Minuten einer Unterrichtsstunde: Bei der Bearbeitung der Karteikarten zum Bruchrechnen etwa nimmt der Lehrer die Karteikarten am Ende der Stunde wieder mit, auch wenn einzelne Schüler noch mit einer Aufgabe beschäftigt sind oder weitere lösen wollen. Schließlich kann auch die Wahlfreiheit der Sozialform relativiert sein: Der Mathematiklehrer im genannten Beispiel wird zur Übung der Rechentechniken an den Karteikarten in der Regel Einzelarbeit vorschreiben und nur selten Partner- oder Gruppenarbeit zulassen.

Nach dieser Kompression der Freiheit beschränkt sich der Unterschied zum traditionellen Frontalunterricht auf die möglichst nur ein bis zwei Wochenstunden umfassende Möglichkeit zu ein wenig innerer Differenzierung (vgl. Hecker 1987, S. 3). Das hält die Autoren nicht davon ab, von »großen Zielen« (vgl. Hecker 1989a) zu sprechen und ihr Tun pädagogisch zu überhöhen: In diesen ein bis zwei Stunden wird die Individualität der lernenden Subjekte in der möglichen Auswahl, der Anzahl und Schwierigkeit der Arbeitsaufträge oder Aufgaben gefördert. Der Einzelne wird je dort »abgeholt« werden, »wo er steht«. Dies bedeute eine Schülerorientierung, mit der der durch Freiarbeit gewürzte Unterricht sich von dem einzig am Stoff ausgerichteten, im Gleichtakt des Lektionen-Haltens abgespulten deutlich absetze.

IV

Konfrontiert man die kleinen Freiheiten aktuell propagierter Freiarbeit mit dem eingangs erzählten Beispiel, so fällt auf, daß von dem dort zu unterstellenden Interesse der Kinder an der Auseinandersetzung mit Welt wenig übrigbleibt. Die Fähigkeit der

Take-That-Fans, sowohl das Ziel als auch die Methode ihres Tuns selbst zu bestimmen, werden Schüler der Freiarbeit schwerlich entwickeln können. Aber sollen sie überhaupt? Und wollen die Protagonisten der Freiarbeit – und sei es nur in ihrem stillen Kämmerchen – überhaupt diese Befähigung?

Vor die Feigheit eine radikale Reform des Unterrichts zu fordern schiebt sich die pädagogisch so beruhigende Einsicht, nach der die Schüler allererst an die Freiarbeit herangeführt werden müssen. Aber wie entwickle ich die Fähigkeit zur Freiarbeit jenseits der freien Arbeit? Die Antwort der Pragmatiker ist einfach die: durch ein bis zwei Wochenstunden angeleitete Übungen. Und weil danach die gewünschte Fähigkeit nicht hervorbricht, muß entsprechend weiter geübt werden.

Das Gedankenspiel, schulische Freiarbeit dagegen etwa auf ein Drittel der Unterrichtszeit auszuweiten, deckt die klassische pädagogische Antinomie auf, daß den Schülern in der Freiarbeit etwas zugestanden wird, was sie allererst noch lernen sollen. Die konsequente Auflösung dieser Antinomie läge schlicht darin, die Schüler in solcher wirklich freien Arbeit zu behandeln, als wären sie für sie bereits befähigt, und sind sie es nicht, werden sie es gerade dadurch lernen. Das steht nun weder in den Richtlinien noch in den Lehrplänen. Also käme es – wollte man als Pädagoge mit der Forderung nach Freiheit der Arbeit weiter ernst genommen werden – darauf an, eine weiche Auflösung der Antinomie zu versuchen: Wenn die Schüler zunächst weder in der Lage sind, die Gegenstände ihres Interesses vielseitig zu wählen noch sich einzelne Themen selbständig anzueignen, müßten die Verfechter der Freiarbeit eine didaktisch gestützte Entwicklungstheorie vorlegen, mit der plausibel gemacht werden könnte, wie diese Fähigkeiten zu erwerben wären. Entsprechende Überlegungen sucht man bei den aktuellen Verfechtern von Freiarbeit vergeblich. Zwar beanspruchen einige Autoren, diese Antinomie immerhin noch wahrzunehmen, aber sie vermögen daraus keine zwingenden Schlüsse für Inhalte oder Methodik der Freiarbeit zu ziehen. Weder werden Hilfsmittel angeboten, gezielt das freie Arbeiten zu lernen, noch wird aufgezeigt, wie mit Freiarbeit Interessen geweckt werden könnten, die der herkömmliche Unterricht nicht wecken kann.

Unbeeindruckt davon erachtet etwa Sehrbrock die Schüler dagegen in der Freiheit der Arbeit als tatsächlich bereits frei. Ohne die pädagogische Antinomie überhaupt wahrzunehmen, stellt er fest, daß Schüler in der Freiarbeit »ihren Lernprozeß, ihre Auseinandersetzung mit den Lebenswirklichkeiten weitestgehend unabhängig von hemmenden schulischen und außerschulischen Faktoren gestalten« (S. 14) können.⁴

Mit dem von ihr entwickelten Material für den Vor- und Primarschulbereich hatte demgegenüber Maria Montessori den Anspruch entwickelt, das Interesse der Kinder zu wecken und die im herkömmlichen Unterricht kaum gelingende individuelle Versenkung in einen Gegenstand zu ermöglichen. Sie wollte ein vielseitiges Interesse anregen, mithin die für die Freiarbeit voraussetzende Fähigkeit zur Wahl des Gegenstands anleiten. In den heutigen Vorstellungen von Freiarbeit insbesondere für den Sekundarschulbereich ist von all dem keine Rede. Auch weist das Material selbst keine Qualitäten auf, die es begründet von herkömmlichen Unterrichtsmaterialien unterscheiden würde. Gleiches gilt für die methodischen Fertigkeiten, die sich zwar entwickeln sollen, ohne daß allerdings irgendwie theoretisch ausgewiesen wäre, wie diese Entwicklung zu fördern wäre.⁵

Was in aktuellen Diskussionen als Freiheit übrigbleibt, ist hingegen armselig. In einem exemplarischen Artikel über die Anfänge der Freiarbeit in der Grundschule heißt es: »Als Grundausrüstung für die freie Arbeit wird für jeden Schüler ein Arbeits- oder Ablagekörbchen aus Kunststoff oder Pappe angeschafft. In den Körbchen liegen das Freiarbeitsheft ohne Linien (daher für Aufgaben aller Art wie Schreiben, Malen und Rechnen geeignet), Schere, Klebstoff, die Diktattasche...« (Peisker, S. 3). Auch für die Freiarbeit in der Sekundarstufe des Gymnasiums finden sich vergleichbare didaktisch-methodische Kurzschlüsse: »Das Arbeitsmaterial für die Freiarbeit ist das A und O in den Montessori-Klassen unserer Schule [...]. Das Material, auch wenn es überfachliche Ansätze hat, wird in seinem äußeren Erscheinungsbild einem bestimmten Fachbereich zugeordnet, diese sind nach Farben sortiert: Rot für Deutsch, Gelb für Fremdsprachen, Blau für Mathematik, Grün für die Naturwissenschaften [...]« (Risse u. Fontein, S. 43 f.).

V

Es ist bemerkenswert, daß solch primitives Handwerkszeug wie Papier, Kleber und Schere in Verbindung mit blumiger und zugleich affirmativer Rahmung heftige öffentliche Reaktionen auslösen kann, zustimmende, für die neue Hoffnung auf die Verbesserung der Schule keimt, und auch ablehnende, mit denen ein weiteres Metekel gemalt wird, wie die Schule durch Reform ihren Auftrag wegwirft. Die Gruppen der Lehrer und Eltern sind gespalten, sie hoffen auf erzieherische und unterrichtliche Entlastung oder fürchten sie. Die Kultusverwaltungen fördern energisch die Freiarbeit, wohl nicht primär, weil sie pädagogisch von den Möglichkeiten überzeugt sind.

Die administrative Zustimmung, die sich in der Aufnahme der Freiarbeit in die Richtlinien zeigt, mag zum einen darin begründet sein, daß man sich modern geben muß und die Ausarbeitungen zur Freiarbeit Kompetenzen versprechen, die für die moderne Wirtschaft erforderlich seien: Teamgeist, Entscheidungsfähigkeit, Kreativität.⁶ Zum anderen drängt sich der Verdacht auf, daß Freiarbeit in Zeiten der Rationalisierung des Betriebes als eine Option wahrgenommen wird, wie man aus Grausamkeiten pädagogischen Gewinn erzielen kann. Der Hessische Kultusminister hat die Einsparmöglichkeiten im Personalhaushalt wohl am konsequentesten durchdacht und ist zugleich überzeugter Reformier in der Sache.

Die Reaktion der Lehrer scheint weniger einheitlich. Von einigen wird Freiarbeit wie jede Reform für gefährlich erachtet – vielleicht spüren die Konservativen einfach auch intuitiv, daß Freiarbeit sie überflüssig macht oder zumindest sich ihre Rolle grundlegend verändern könnte. Andere nehmen die Bemühungen hoffnungsvoller auf, sei es, weil sie am traditionellen Unterricht selbst leiden und nachvollziehen können, daß sich ihre Schüler in ihm langweilen, oder weil die ihnen bisher aufgetragenen Unterrichts- und Erziehungsaufträge sie überfordern. Von daher symbolisiert Freiarbeit für sie ein Stück Befreiung aus Verantwortung.

Ähnlich geteilt scheinen die Eltern auf die bisherige Praxis der Freiarbeit zu reagieren. Während ein Teil der Eltern die Auflösung der verkrusteten Unterrichtsformen uneingeschränkt befürwortet oder sich zumindest von der Freiarbeit Entlastung bei der Betreuung der Hausaufgaben erhofft, befürchten andere einen Verfall schuli-

scher Leistungsanforderungen und damit einen Konkurrenznachteil für ihre Kinder. Diese Ängste werden geschürt durch die öffentliche Debatte über den Verfall schulischer Leistungen. Die national beschriebene internationale Konkurrenzsituation tut ihr übriges, so daß die in einer OECD-Studie behauptete Schwäche bundesrepublikanischen Mathematikunterrichts zur Schlagzeile werden kann. Also muß der Lehrer mehr lehren, er darf die Kinder nicht mit Übungen beschäftigen!

Die Schüler selbst scheinen gelassener zu reagieren. Haben sie sich einerseits illusionslos mit der schulischen Situation arrangiert, werden sie andererseits Freiraum zur Beschäftigung mit den je individuellen Interessen, etwa ihrer Lieblingsband Take That, begrüßen: Hätte es nicht doch so sein können, daß sie ihren Brief in der Freizeit geschrieben haben?

ANMERKUNGEN

- 1 Obschon in einigen Schulen »Freiarbeit« ein Terminus des Stundenplans ist, als welcher er auch eingeführt wurde, werde ich ihn hier – wie allgemein üblich – als Begriff der Unterrichtsmethodik verwenden.
- 2 Vgl. hierzu die übereinstimmenden Beobachtungen von Bastian (S. 7).
- 3 Montessori sei hier ausgewählt, da vor allem Montessori-Schulen Freiarbeit in der Sekundarstufe etabliert haben.
- 4 Daß die durch Erziehung und Unterricht angestrebte Freiheit auf außerschulische Zwänge trifft, bleibt vielen der an Teilen der reformpädagogischen Ideologie partizipierenden Verfechter der Freiarbeit zudem verborgen. Für sie gilt es die Freiheit in der abgeschlossenen Klasse zu verwirklichen.
- 5 So behauptet etwa Bastian, daß im Durchgang durch einige Jahre Freiarbeit die Schüler methodisch zur Projektarbeit – einer methodisch höher erachteten Form des Lernens – befähigt würden, ohne allerdings aufzuzeigen, wie ein derartiger methodischer Fortschritt erzielt werden könnte. Der lapidare Hinweis auf »das kleinschrittige Training im Umgang mit Material und Zeit [!] und die Förderung von arbeitsmethodischer Phantasie, handwerklichem Geschick und Experimentierfreude« (S. 8) füllt die vorhandene Lücke nicht.
- 6 Vgl. Sehrbrock, S. 18. Wieso Schüler allerdings durch Freiarbeit per se teamfähiger werden, bleibt schleierhaft, sollen die Schüler doch frei sein, eine Sozialform zu wählen, mithin auch allein zu arbeiten.

LITERATUR

- Bastian, Johannes: Freie Arbeit und Projektunterricht. Eine didaktische »Wiedervereinigung«. In: Pädagogik. Heft 10. 1993. S. 6–9.
- Hecker, Ulrich: Freie Arbeit – Schritt für Schritt. Hrsg. v. Verein zur Förderung der Freien Arbeit in der Schule FREIARBEIT e.V. Mülheim, 1987.
- ders.: (Hrsg.). Praxismappe Freiarbeit. Bd. 1. Mülheim a. d. Ruhr, 1989a.
- ders.: Lernen ist wichtiger als Lehren. In: ders. (Hrsg.). Praxismappe Freiarbeit. Bd. 1. Mülheim a. d. Ruhr, 1989. S. 6–9. [Zit. als Hecker 1989b.]
- Heimbring, Darko: Montessori-Pädagogik und naturwissenschaftlicher Unterricht. 2., unveränd. Aufl. Aachen, 1992.
- Heinrich, Karin: Freiarbeit ABC. In: Hecker, Ulrich (Hrsg.): Praxismappe Freiarbeit. Bd. 1. Mülheim a. d. Ruhr, 1989. S. 16–26.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik [1803]. In: ders. Werkausgabe [in zwölf Bänden]. Bd. 12. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt a. M., 1977. S. 693–761.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein Westfalen. Frechen, 1993.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Freiarbeit in der Sekundarstufe I. 3. Aufl. Soest, 1993.
- Montessori, Maria: Das kreative Kind. Der absorbierende Geist [1949]. Hrsg. u. eingel. v. Paul Oswald u. Günter Schulz-Benesch. Freiburg, Basel u. Wien, 1972.
- dies.: Kinder sind anders [1950]. München, 1987.
- Peisker, Mechthild: Freie Arbeit – Gleich Morgen fang' ich damit an!! In: Freie Arbeit – Anfänge. Hrsg. v. Verein zur Förderung der Freien Arbeit in der Schule – Freiarbeit e.V. Mülheim a. d. R., o. J.
- Risse, Erika u. Brigitte Fontein (Hrsg.): Offener Unterricht am Gymnasium. Freiarbeit/Projektarbeit: Ziele – Methoden – Organisation. Oberhausen, 1996.
- Schulze, Hermann: »...und morgen fangen wir an!« Bausteine für Freiarbeit und offenen Unterricht in der Sekundarstufe. Konzepte, Materialien. Anregungen für die Praxis. 2. Aufl. Lichtenau, 1993.
- Sehrbrock, Peter: Freiarbeit in der Sekundarstufe I. Frankfurt/M., 1993.